



## Ergenlerin Kendilik Algıları ve Okul Doyumu: Öznel Zindeliğin Aracılık Rolünün Değerlendirilmesi

Seydi Ahmet Satıcı <sup>1</sup>, M. Engin Deniz <sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada öznel zindeliğin ergenlerin kendilik algıları ile okul doyumları arasında aracılık rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan 351 (176 kız ve 175 erkek, Yaş<sub>ort</sub> = 13.87±1.57) ergen Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği, Öznel Zindelik Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeğini doldurmuştur. Verilerin analizi için Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Bootstrapping İşlemi kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesine göre kendilik algısı okul doyumunu öznel zindeliğin tam aracılığı ile yordamaktadır. Bootstrapping işlemi sonucuna göre de öznel zindeliğin kendilik algısı ile okul doyumunu ilişkisinde dolaylı etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Olası açıklamalar ile çalışmanın doğruları, sınırlıkları ve gelecek çalışmalara öneriler tartışılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Kendilik algısı  
Öznel zindelik  
Okul doyum  
Ergenlik  
Yapısal eşitlik modellemesi  
Bootstrapping

### Makale Hakkında


Gönderim Tarihi: 07.05.2017  
Kabul Tarihi: 28.12.2018  
Elektronik Yayın Tarihi: 31.01.2019


DOI: 10.15390/EB.2019.7289

### Giriş

Ergenlik insanlığın yaşam döngüsü içerisinde bireylerin hem biyolojik, hem psikolojik hem de sosyal gelişimine etki edecek bir evre olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik yıllarında bedende oluşan değişimlere uyum sağlama gerekliliğinin yanı sıra kimlik oluşturma, soyut düşünme ve arkadaş ilişkilerini güçlendirme ile de uğraşılması gerekmektedir. Bunlara ek olarak, ergenler özerklik, hazzı ulaşma, saygınlık elde etme ve başarıyı yakalama gibi birçok ihtiyacı da karşılamaya çalışmaktadırlar. Çünkü ergenlerin çevreleri hızla değişmekte ve bu değişikliklerle başa çıkabilmeleri için de yetkinliklerini aynı hızla geliştirmeleri beklenmektedir (Danielsen, Breivik ve Wold, 2011). Bu değişim ve gelişmelere karşı, kendi çabalarının önemli olduğu kadar okulundan destek gelmesi de ergenlerin uyum sağlamlarında oldukça fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ergenler günlerinin önemli bir vaktini okulda geçirmektedir. Okullarında hem akranlarıyla etkileşim kurarak hem akademik anlamda kendilerini geliştirerek kendilerine iyi bir gelecek için zemin hazırlamaktadırlar. Dolayısıyla yaşamlarında büyük bir etkiye sahip olan okula karşı bir heyecan, istek ve arzu duymaları daha zevkli ve kalıcı etkiler bırakabileceğini akla getirmektedir. Okul ergenlerin hem eğitim alabilecekleri, insani değerleri kazanabilecekleri ve aynı zamanda da eğlenebilecekleri bir şekilde kurulmalıdır (Verkuyten ve Thijs, 2002). Böylece, ergenlerin akademik başarılarının artabileceği gibi okulu terk etme durumlarının da önüne geçilebilecektir. Aynı zamanda okula bağlanma ile ergenlerin öz-güvenleri geliştirilebilmekte ve olumlu duygulanım yaşama gibi iyi oluşları artırılabilir.

<sup>1</sup>  Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [sasatici@artvin.edu.tr](mailto:sasatici@artvin.edu.tr)

<sup>2</sup>  Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [edeniz@yildiz.edu.tr](mailto:edeniz@yildiz.edu.tr)

Diğer bir taraftan, bağlanmayı yaşayan ergenler okul doyumları sağlayarak; yalnızlık, depresyon gibi psikolojik sıkıntı yaşama ihtimallerini de azaltabilmektedirler (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003; Katja, Paivi, Marja-Terttu ve Pekka, 2002; Tian, Liu, Huang ve Huebner, 2013).

Her ne kadar geleneksel olarak okula yönelik beklentilerin yerine getirilmesi, akademik başarıyla değerlendirilse de özellikle pozitif psikolojinin etkisiyle okuldan doyum elde edilmesi gibi okula yönelik duygulanıma ait değişkenlerin de gün geçtikçe değerlendirilmeye daha çok dâhil edilmeye başladığı görülmektedir (Huebner ve Gilman, 2006). Okul doyumunu özellikle pozitif psikolojinin günümüzde etkisini artırmasıyla dikkat çekmekle birlikte kökenleri Diener'in öznel iyi oluş kavramına dayanmaktadır. Öznel iyi oluş bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki bileşenden meydana gelmekte ve bilişsel kısmını yaşam doyumunu temsil etmektedir (Diener, 1984). Yaşam doyumunu bireylerin kendi yaşamlarını göz önüne aldıklarında ne kadar tatmin olduklarına yönelik yargılarını içermektedir (Diener, 2012). Okul doyumunu da bu görüşün okul ortamına uygulanmasıyla geliştirilmiştir. Bu noktalardan hareketle, okul doyumunu ergenlerin kendi okul deneyimlerini bir bütün olarak ele alıp, okul yaşamları hakkında bilişsel ve duyuşsal öznel yargılarını betimlemektedir (Tian, Chu ve Huebner, 2016). Okul doyumunu ile öğrenciler, okula yönelik duygusal bağlanma yaşayabilmekte ve bu da onların akademik işlere yönelmelerini pozitif yönde etkileyebilmektedir (Jiang, Huebner ve Siddall, 2013). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004), okula yönelik duygusal bağlanma ile oluşacak okul doyumunu sayesinde öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ilişkilerini güçlendireceğini ve okuldaki görevlerini gerçekleştirmede daha da istekli olacaklarını belirtmektedir. Bunlarla birlikte, okul doyumunu motivasyonu artırarak akademik yeterliklerini güçlendirmektedir (Samdal, Nutbeam, Wold ve Kannas, 1998). Öğrencilerin okuldan doyum elde etmeleri okulun ve sınıfın iklimini değiştirebilmektedir. Okul doyumunu güçlü olan öğrenciler, okulda kendilerini rahat hissetmekte ve hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle kaliteli ilişkiler geliştirebilmektedir (Takakura, Wake ve Kobayashi, 2010; Ye vd., 2014). Diğer taraftan, okul doyumunu zayıf olan öğrenciler ise giderek okuldan soyutlanmakta ve okula karşı isteksizlikler oluşabilmektedir (Finn, 1989). Bu da zorbalık, okul terki ve madde kullanımı gibi riskli davranışların oluşmasını tetikleyebilmektedir (Sun, 2016).

Okul doyumunun ergenlerin hem akademik hem de psikolojik olarak getirilerine yukarıda kısaca değinilmiştir. Diğer taraftan, ergenlerin okul doyumlarını etkileyebilecek unsurlar ise merak konusudur. Bu bağlamda, okul iklimi, okulda güvende hissetme ile öğretmenlerin ve ailenin desteği okul doyumunu artırabilecek unsurlar olarak değerlendirilebilmektedir (Zullig, Huebner ve Patton, 2011). Bunların yanı sıra ilgili alanyazın incelendiğinde kendilik algısının da ergenlerin okul doyumlarını güçlendirebilecek bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Kendilik algısı, bireylerin başkalarının dönütleri, pekiştirmeleri ile birlikte kendi deneyimleri ve değerlendirmeleriyle tasarlanan ve tanımlanan kendilik kavramından türetilmiştir (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976). Kendiliğin içerisinde, ergenlerin kimlikleri, neleri yapıp neleri yapamayacakları, amaçları, idealleri vb. gibi kendileri haklarındaki görüş, duygu ve tutumlar yer almaktadır (Budak, 2003). Bu noktadan hareketle, benlik algısının içerisinde de ergenin "ben kimim" sorusuna vermiş olduğu kendi hakkındaki inançlarının toplamı olarak değerlendirilmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2000).

Kendilik algısının gelişiminde çocukluğun önemi olmakla birlikte ergenlikte hız kazandığı belirtilmektedir (Altun ve Yazıcı, 2013). Özellikle başkalarının tutum ve davranışlarından yola çıkarak ve kendi tutum, davranış ve yeteneklerini karşılaştırmalar yaparak ergenlik döneminde kendilik algısının geliştiği vurgulanmaktadır. Ergenlerin yaşamlarının o anına kadar kendi kimliklerine yönelik biriktirdiklerini betimleyen kendilik algısı ergenlerin hem sosyal hem de akademik uyumlarını yordamaktadır (Margalit, 2010). Bu bakımdan olumlu kendilik algısı, özellikle okuldan doyum sağlanmasında kritik bir faktör olarak değerlendirilebilmektedir (Pershey, 2011). Olumsuz benlik algısına sahip olanlar başkalarının kendilerini takdir etmeyeceklerine inanmakta ve yalnızlaşabilmektedir (Tsai ve Reis, 2009). Bu şekilde de giderek okulda arkadaş sayısı azalarak okula gitme arzusu azalacak ve okuldan doyum elde etmesi zayıflayabilecektir.

Güvenilir arkadaşlıklar kurmak bireylerin kendilik algılarını desteklediği ifade edilmektedir (Rotenberg, Boulton ve Fox, 2005). Kendine ve arkadaşlarına yönelik olumlu algısı olan ergenler daha az kırılabilir olabilmekte ve zorbalık olaylarından daha az etkilenmektedirler (Margalit, 2010). Bununla birlikte olumlu kendilik algısı olanlar, koruyucu faktörler olarak dile getirilen zorluklarla başa çıkma stratejilerini etkili kullanabilmekte ve psikolojik sağlamlıklarını yüksek tutabilmektedirler. Bu da giderek okuldan doyumun güçlenmesine neden olabileceğini akla getirmektedir.

### **Öznel Zindeliğin Aracılık Rolü**

Öznel zindelik, öz-belirleme kuramına dayanmakta; klasik olarak fiziksel ve mental enerji halini tanımlamaktadır (Ryan ve Frederick, 1997). Öznel zindellekle ifade edilen bireylerin kendilerini canlı, hareketli, istekli ve enerjik olmaları bunun da ötesinde yorgunluk ve tükenmeyi az yaşamalarıdır (Fini, Kavousian, Beigy ve Emami, 2010). Bu bakımdan, Ryan ve Deci'ye (2008) göre öznel zindelik; bireylerin iyi oluşlarına katkı sunarak, sağlığın ve motivasyonun belirgin ve anlamlı bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Öznel zindelik hırs ya da zorlanmış bir şekilde ortaya çıkan enerjiden ziyade bireylerin kendi özlerinden ortaya çıkan enerjik olma hali olarak betimlenmektedir (Bostic, Rubio ve Hood, 2000). Bununla birlikte, öznel zindellekle amaçlı hareketleri düzenlemeye yönelik enerjik olma isteği oluşmaktadır (Ryan ve Deci, 2008). Zindeliği yüksek bireyler daha üretken olabilmekte, stresle ve zorluklarla daha iyi başa çıkabilmektedirler (Penninx vd., 2000). Bu bakımdan stres kaynaklarına karşı daha az kırılabilirlik göstermekte, daha dayanıklı durmakta ve fazla doyum elde edebilmektedirler (Huta ve Hawley, 2010; Niemiec, Ryan, Patrick, Deci ve Williams, 2010; Ryan, Bernstein ve Brown, 2010).

Öznel zindeliğin çevrenin baskısı ve zorlamasından kaynaklı bir enerji olmayıp, içsel bir enerji ve canlılık hissi olması kendilik algısı ile okuldan doyum elde etmede aracı bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Nitekim kendilik algısı yüksek bireylerin, kendilerinin akademik işlerde başarılı olabilecekleri dile getirilmekte (Choi, 2005; Seaton, Parker, Marsh, Craven ve Yeung, 2014) bunun da onların amaçlı bir şekilde enerjik ve canlı olma düzeyleri artırabileceği ve bu sayede okullarında doyum sağlamalarının da yükseleceği çıkarımı yapılabilmektedir. Diğer bir açıdan öznel zindeliğin, kendini gerçekleştirme, motivasyon, olumlu duygulanım ve ideal performansla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2008; Ryan ve Frederick, 1997). Bu açıdan düşünüldüğünde de kendilik algısının güçlenmesi ergenlerin okullarında ve akademik görevlerinde hem motivasyonlarını hem performanslarını hem de duygulanımlarını artırabileceğinden zindelik düzeylerinin de güçlenebileceği ve bu güçlenmeyle de okuldan daha fazla doyum sağlayabilecekleri akla gelmektedir. Son olarak öznel zindeliğin olumlu iletişim kurmada ve uyumu yakalama ve öznel mutluluğa ulaşmada önemli bir faktör olması nedeniyle (Salama-Younes, 2011; Uysal, Satıcı ve Akın, 2013) kendilik algısı ile okul doyumunu ilişkisinde katkı sunucu bir role sahip olabileceği söylenebilir.

Diğer taraftan aracılığı ortaya çıkarmaya yönelik kurulan bu hipotetik modelin çeşitli nedenlerini bulunmaktadır. Öncelikle çalışma kapsamında yer alan değişkenlerin ergenlik yıllarında çok karşılaşılan ve ancak henüz birlikte ele alınmayan değişkenler olduğu anlaşılmaktadır. Okul doyumunu ergenler için yukarıda belirtildiği üzere hem akademik hem de bireysel bir kazanç ortaya çıkaracağından bu kavramı artırıcı unsurların modele dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Bununla birlikte bireylerin hem kişisel davranışlarını hem de kişilerarası ilişkilerini etkileyebilen ve ergenlik yıllarında şekillenmesine oldukça ihtiyaç duyulan kendilik algısı kavramı yordayıcı olarak modele dahil edilmiştir. Ek olarak öznel zindeliğin de yukarıda dile getirilen teorik ve mantıksal çıkarımlar neticesinde kendilik algısı ile okul doyumunu arasında aracılık yapabileceğinden dolayı hipotetik model içerisinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, tüm bu değerlendirmeler ışığında bu araştırma kapsamında; "ergenlerin kendilik algıları ile okul doyumları ilişkisinde öznel zindeliğin aracılık rolü var mıdır?" olarak belirtilen araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

Ergenlerin kendilik algıları ile okul doyumları arasındaki ilişkide öznel zindeliğin aracılık rolünün olup olmadığını inceleyen bu çalışma nicel yöntemlerden ilişkisel araştırma ile desenlenmiştir.

### Araştırma Grubu

Bu çalışma, Marmara ve İç Anadolu Bölgelerinde yer alan iki büyükşehirde, farklı dört (iki ortaokul ve iki lise) okulda öğrenim gören 351 [ $Y_{\text{Ş}} = 11 - 17$ ,  $Y_{\text{ort}} = 13.87$ ,  $Y_{\text{ss}} = 1.57$ ] gönüllü ergenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 176'sı (%50.1) kız ve 175'i (%49.9) erkektir. Araştırma grubunu oluşturan ergenlerin sınıflara göre dağılımları incelendiğinde; 88'i (%25.1) altıncı sınıf, 70'i (%19.9) yedinci sınıf, 43'ü (%12.3) sekizinci sınıf, 84'ü (%23.9) dokuzuncu sınıf ve 62'si (%21) onuncu sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan ergenlerin akademik başarı ortalamaları 40 ile 99 arasında değişmektedir ( $Ort = 72.31$ ,  $Ss = 12.98$ ).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini elde etmede Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği, Öznel Zindelik Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği (ÇKODÖ).** Randolph, Kangas ve Ruokamo (2009) tarafından geliştirilen ölçek çocuk ve ergenlerin okul yaşamlarının tatminine ilişkin kapsamlı algıları ölçebilmektedir. ÇKODÖ 5'li Likert tipi derecelendirmeye (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum) ve 6 maddeye (ör., "Okula gitmeyi severim") sahiptir. Ölçekten teorik olarak alınabilecek olası puanlar 6 ile 30 arasında değişmekte ve yükselen puanlar bireylerin okul doyum düzeylerinin de güçlendiğine işaret etmektedir. ÇKODÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Telef tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 6 maddeden oluşan tek boyutlu yapının toplam varyansın %65'ini açıkladığı ve maddelerin faktör yüklerinin .77 ile .82 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da ÇKODÖ'nün iyi uyum verdiği belirtilmiştir;  $\chi^2/sd = 3.45$ , GFI = .98, CFI = .99, NFI = .99; RFI = .99, RMSEA = .06 ve SRMR = .01. Uyarlama çalışmasında ÇKODÖ'nün güvenilirlik katsayısı .89 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .92 olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda Cronbach alfa içtutarlık katsayısının .86 olduğu görülmüştür.

**Öznel Zindelik Ölçeği (ÖZÖ).** Ryan ve Frederick (1997) tarafından geliştirilen ölçek bireylerin öznel zindelik düzeylerini ölçebilmektedir. ÖZÖ 7'li Likert tipi derecelendirmeye (1 = Benim için hiç geçerli değil, 7 = Benim için tamamen geçerli) ve 7 maddeye (ör., "Kendimi canlı ve zinde hissedirim") sahiptir. Ölçekten teorik olarak alınabilecek olası puanlar 7 ile 49 arasında değişmekte ve yükselen puanlar bireylerin öznel zindelik düzeylerinin de güçlendiğine işaret etmektedir. ÖZÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması Akın, Satıcı, Arslan, Akın ve Kayış (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Akın ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da ÖZÖ'nün iyi uyum verdiği belirtilmiştir;  $\chi^2/sd = 1.74$ , GFI = .99, CFI = 1.00, NFI = .99; AGFI = .96 ve RMSEA = .047. Uyarlama çalışmasında ÖZÖ'nün güvenilirlik katsayısı .84 olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırma ergenler üzerinde yürütüldüğü için ÖZÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi elde edilen veriler kullanılarak yeniden gerçekleştirilmiştir (bk. Tablo 1). Bu analizler sonucunda ÖZÖ-Ergen Formunun standardize edilmiş faktör yüklerinin .43 ile .90 arasında değiştiği ve tüm faktörlerin anlamlı katkı sunduğu görülmüştür. Bununla birlikte, 7 madde toplam varyansın %50.43'ünü açıkladığı anlaşılmıştır. Uyum iyiliği indeksleri değerlendirildiğinde de ÖZÖ-Ergen Formunun tüm iyilik indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu anlaşılmıştır; [ $\chi^2/sd = 2.11$ , GFI = .98, CFI = .99, NFI = .98; AGFI = .95, TLI = .98, SRMR = .025 ve RMSEA = .056]. Güvenirlik analizi kapsamında Cronbach alfa içtutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 1.** Öznel Zindelik Ölçeği Ergen Formu Doğrulamalı Faktör Analizi

Madde	$\lambda$	$R^2$	Çarpıklık	Basıklık
Kendimi canlı ve zinde hissedirim.	.82	.67	-.82	-.54
Kendimi çok enerjik hissetmem.*	.43	.19	-.17	-1.17
Bazen kendimi bomba gibi zinde ve canlı hissediyorum.	.65	.42	-.36	-1.28
Enerjik ve canlı biriyim.	.87	.76	-.95	-.14
Her yeni günü dört gözle bekliyorum.	.57	.33	-1.36	.78
Neredeyse daima uyanık ve tetikteyim.	.59	.34	-.50	-1.29
Kendimi enerji dolu hissedirim.	.90	.82	-.74	-.39

Not.  $\lambda$  = Standardize edilmiş faktör yükü;  $R^2$  = Açıklanan varyans; \* Ters madde

Ölçek; ticari amaç taşımayan, bilimsel amaçlı çalışmalarda izin almaksızın uygun atıf verilerek kullanılabilir.

**Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ).** Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilen 5 maddelik ölçeğin aracından yola çıkarak Şahin ve Şahin (1992) tarafından geliştirilen SKÖ bireylerin kendilik algılarını belirlemek için sıkça kullanılmaktadır (Odacı ve Çelik, 2013; Şahin, Batıgün Durak ve Koç, 2011). SKÖ zıt kutuplu çiftlerden oluşan 18 madde (ör., “çekingen – atılgan, kararsız – kararlı”), 6’lı Likert tipi derecelendirmeye sahip ve katılımcılardan hangi kutba yakın olduklarının işaretlenmeleri istenmektedir. SKÖ’den teorik olarak alınabilecek olası puanlar 18 ile 108 arasında değişmekte ve yükselen puanlar bireylerin kendilik algılarına yönelik olumlu benlik şemasına sahip olduklarına işaret etmektedir. SKÖ’nün Beck Depresyon Ölçeği ( $r = -.19$ ) ve Kısa Sempton Envanteri alt ölçekleriyle ( $r = -.34$  ile  $.14$  arasında) anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirtilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ortaokul ve lise öğrencilerinde de kullanılabilen SKÖ’nün iç tutarlık katsayısının  $.79$  olduğu ifade edilmektedir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda Cronbach alfa içtutarlık katsayısının  $.89$  olduğu görülmüştür.

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine ve akademik başarı ortalamalarına yönelik sorulara yer verilmiştir.

### İşlem

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sınıf ortamında yalnızca gönüllü öğrencilerden kağıt-kalem formu üzerinden elde edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin toplanması aşamasında bilgilendirilmiş onam sunulmuş ve katılımcılardan ölçek setlerindeki gönüllü katıldıklarına yönelik olarak hazırlanan kutucuğu işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca araştırma verilerinin doldurulma esnasında dahi geri çekilme haklarının olduğu net bir şekilde belirtilmiştir. Bu yolla araştırmada toplam 363 ergenden veri toplanmıştır. Geri çekilen (2 adet) ve ölçeklerin yarısından çoğunu eksik dolduran (10 adet) veri çıkartılmış ve analizler 351 ergenle yürütülmüştür.

Ölçek setinde sürekli aynı ölçeğin ilk ya da son sırada olmasını engellemek, başka bir ifadeyle sırasal yanlılığı (öncelik – sonralık) ortadan kaldırmak için birden fazla ölçek seti oluşturulmuştur. Daha net bir ifadeyle sıraları “a) kendilik algısı – öznel zindelik – okul doyumu, b) okul doyumu – kendilik algısı – öznel zindelik, c) öznel zindelik – okul doyumu – kendilik algısı ve d) okul doyumu – öznel zindelik – kendilik algısı” olacak şekilde dört farklı ölçek seti oluşturulmuştur. Bu farklı ölçek setlerinden dolayı devamlı bir ölçeğin son sırada kalmamış ve ergenlerin dikkatlerinin dağılmasından kaynaklı ortaya çıkabilecek olası problemler ortadan kaldırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Ergenlerin kendilik algıları, öznel zindelikleri ve okul doyumları arasındaki ilişkiler ağını belirleyebilmek için yürütülen bu çalışmada öncelikle değişkenlere ait betimsel istatistikler ve değişkenler arası ilişkiler ortaya konmuştur. Sonrasında, Anderson ve Gerbing (1988) ile Kline’nin (2015) öneriler doğrultusunda iki aşamalı Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) gerçekleştirilmiştir. YEM, teorik olarak desteklenmiş ilişkiler ağına istatistiksel neden-sonuç bağı kurmak için gerçekleştirilen ileri



nicel tekniklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Hoyle, 2012). Bununla birlikte YEM’de birden fazla parametre göz önüne alınarak bir sonuca gidildiği için birinci nesil istatistiklere (ör., regresyon vb.) göre YEM daha kapsamlı ve sistemli olarak betimlenmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988).

İki aşamalı YEM’de öncelikle ölçme modeli test edilmektedir. Ölçme modelinde gizil değişkenleri oluşturacak olan gözlenen/gösterge değişkenlerin gizil değişkenlere anlamlı katkı sunup sunmadığı ve gizil değişkenlerin yön belirtmeksizin birbirleriyle olan ilişkilerinin anlamlı olup olmadığı test edilmekte ve doğrulanması beklenmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988; Kline, 2015). YEM’in ikinci aşamasında ise teorik altyapıdan yola çıkılarak oluşturulan yapısal modelin test edilmesi bulunmaktadır. Yapısal modelde istatistiki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak üzere yollar kurulmakta ve yolların anlamlılığı ile modelin uyum iyiliği indeksleri incelenmektedir. Bu araştırmada uyum iyiliği indeksleri olarak kay-kare ( $\chi^2$ ) ve serbestlik derecesinin oranı ile birlikte GFI, CFI, NFI, TLI, SRMR ve RMSEA değerleri kullanılmıştır. Kabul noktasını betimleyecek olan kritik değerler olarak;  $\chi^2/sd \leq 5$ ; GFI, CFI, NFI ve TLI  $\geq .90$ ; SRMR ile RMSEA  $\leq .80$  kabul edilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996; Tabachnick ve Fidell, 2001). YEM’de aracılık modellerinin test edilmesinde birden fazla model sınanmaktadır. Bu modellerden en iyi modelin hangisi olduğuna karar verebilmek için kay-kare fark testinin yanı sıra, AIC ve ECVI değerleri hesaplanmaktadır. Sınanan modellerde AIC ve ECVI değerlerinde daha küçük olan model, en iyi model olarak kabul edilmektedir (Akaike, 1987; Browne ve Cudeck, 1993).

Okul doyumu, öznel zindelik ve kendilik algısı tek boyuttan oluştuğu için YEM’de madde parselleme yöntemi kullanılmıştır. Parselleme yöntemi ile sanal faktörler oluşturulmakta ve böylece gözlenen değişken sayısını azaltılarak, güvenilirliği artırılabilen ve değişkenlerin normal dağılım göstermesinde yardımcı olunmaktadır (Nasser-Abu Alhija ve Wisenbaker, 2006). Bu doğrultuda kendilik algısı için 3, okul doyumu ve öznel zindelik için 2 parsel oluşturulmuştur.

Öznel zindeliğin ergenlerin kendilik algıları ile okul doyumları arasındaki aracılığın anlamlılığını kontrol etmek için YEM ile birlikte aracılığın anlamlı olup olmadığına ek kanıt sağlamak adına bootstrapping işlemi de kullanılmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Bootstrapping işlemi örneklem sayısını artırarak kurulan modelde yer alan doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığını sınamakta (MacKinnon, 2008) ve gün geçtikçe aracılık modellerinde sıkça kullanıldığı gözlenmektedir (Inoue, Funk ve McDonald, 2017; Pandey ve Shrivastava, 2017; Satıcı, 2016; Satıcı, Uysal ve Deniz, 2016; Wang vd., 2017). Bu araştırmada kapsamında 10,000 bootstrap (yeniden örnekleme) yapılarak bootstrap katsayısı ve güven aralıkları oluşturulmuştur. Dolaylı etkinin anlamlı olduğuna karar verebilmek için işlem sonucunda oluşan güven aralığı alt ve üst sınırının sıfırı kapsamaması gerekmektedir (Hayes, 2013). Aracılık analizlerinde cinsiyet kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu araştırmanın analizleri IBM SPSS® Amos 22.00 ile IBM SPSS® Statistics 21.00 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde, öncelikle değişkenlere ait betimsel istatistikler ile değişkenler arası ilişkilere yönelik korelasyon analizine yer verilmiştir. Ardından YEM kapsamında sırasıyla ölçme modeline ve yapısal modele ait bulgular sunulmuştur. Son olarak, bootstrapping işlemi ilişkin sonuçlar rapor edilmiştir.

### *Korelasyon ve Betimsel İstatistikler*

Tablo 2’de değişkenler arası ilişkiler ve değişkenlere ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Tablo 2’de çarpıklık katsayıları incelendiğinde, okul doyumu, öznel zindelik ve kendilik algısı içi sırasıyla -.31, -.63 ve -.62; basıklık değerleri incelendiğinde ise sırasıyla -.30, -.38 ve .61 olduğu görülmektedir. Bu değerler Finney ve DiStefano’nın (2006) normallik varsayımı için öne sürmüştüğü kriterleri karşıladığından tüm değişkenlerin normal dağılıma sahip oldukları ifade edilebilir.

**Tablo 2.** Okul Doyumu, Öznel Zindelik ve Kendilik Algısı İlişkileri ve Betimsel İstatistikler

	Korelasyon			Betimsel İstatistikler		
	1	2	3	Ortalama (SD)	Çarpıklık	Basıklık
1. Okul doyumu	–			20.62 (5.49)	-.31	-.30
2. Öznel zindelik	.45**	–		35.15 (10.07)	-.63	-.38
3. Kendilik algısı	.37**	.58**	–	83.51 (15.42)	-.62	.61

Not. \*\*  $p < .001$

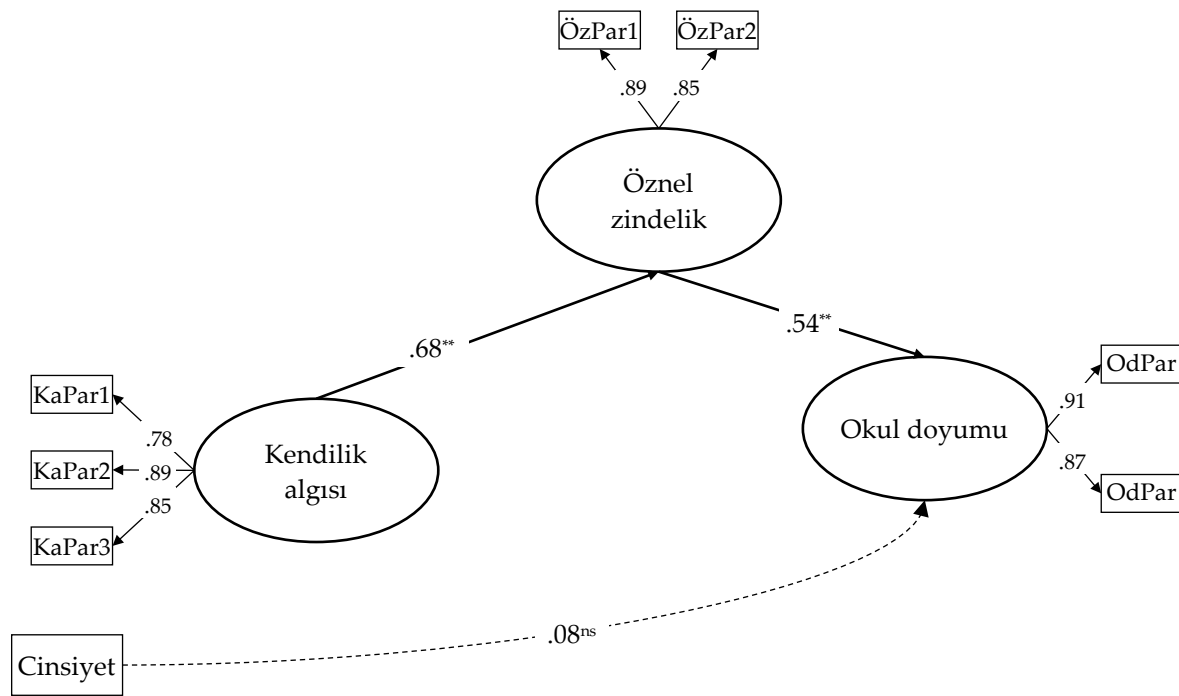
Tablo 2 değişkenler arası ilişkiler açısından incelendiğinde; araştırmada yer alan tüm değişkenlerin birbirleriyle anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Ergenlerin okul doyumu düzeylerinin öznel zindelik ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır,  $r_{(351)} = .45$ , %95G.A. [.36, .53]. Benzer şekilde okul doyumu kendilik algısı ile de pozitif yönde ilişkilidir,  $r_{(351)} = .37$ , %95G.A. [.28, .46]. Bunlara ek olarak, öznel zindelik ile kendilik algısı arasında da pozitif ilişkinin olduğu belirtilebilir,  $r_{(351)} = .58$ , %95G.A. [.51, .65].

#### Yapısal Eşitlik Modellemesi

**Ölçme modeli.** Yapısal eşitlik modellemesinin ilk aşamasında ölçme modeli sınanmıştır. Ölçme modelinde; üç adet gizil değişken (okul doyumu, öznel zindelik ve kendilik algısı) ile bu gizil değişkenleri meydana getiren 7 gözlenen değişken yer almaktadır. Ölçme modeli sonucunda tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu ve faktör yüklerinin .77 ile .90 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde [ $\chi^2 (11, 351) = 20.07$ ,  $\chi^2/sd = 1.83$ ,  $p < .001$ ; GFI = .98; CFI = .99; NFI = .98; TLI = .99; SRMR = .024; RMSEA = .049] ölçme modelin iyi uyum sağladığı ve doğrulandığı görülmüştür. Ölçme modelinin doğrulanmasının ardından yapısal modelleri sınanmasına geçilmiştir.

**Yapısal model.** Ergenlerin kendilik algısı, öznel zindelik ve okul doyumları arasındaki ilişkiler ağını ortaya çıkarabilmek için ilk yapısal modelde; kendilik algısı ile okul doyumu arasında öznel zindeliğin tam aracı olduğu model test edilmiştir. Tam aracılık modelinde; ergenlerin kendilik algıları ile okul doyumu arasında yol kurulmamakta, kendilik algısının öznel zindeliğin aracılığıyla okul doyumunu yordaması incelenmektedir. Öznel zindeliğin tam aracı olduğu yapısal modelin uyum iyiliği indeksleri ele alındığında, tüm değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilebilir; [ $\chi^2 (18, 351) = 42.98$ ,  $\chi^2/sd = 2.38$ ,  $p < .001$ ; GFI = .97; CFI = .98; NFI = .97; TLI = .97; SRMR = .058; RMSEA = .063]. Tam aracılık modeli sılandıktan sonra en iyi modeli saptayabilmek amacıyla ergenlerin kendilik algıları ile okul doyumları arasında öznel zindeliğin kısmi aracılı rolü test edilmiştir. Kısmi aracılık modelinde kendilik algısından okul doyumuna giden doğrudan yol eklenmiştir. Öznel zindeliğin kısmi aracı olduğu yapısal modelinin uyum iyiliği indeksleri her ne kadar kabul edilebilir düzeyde [ $\chi^2 (17, 351) = 39.33$ ,  $\chi^2/sd = 2.31$ ,  $p < .001$ ; GFI = .97; CFI = .98; NFI = .97; TLI = .97; SRMR = .055; RMSEA = .061] olduğu görülse de kendilik algısından okula doyuma giden doğrudan yolun anlamsız ( $\beta = .15$ ,  $p > .05$ ) olduğu anlaşılmıştır.

Öznel zindeliğin tam aracı ya da kısmi aracı olduğu modelden hangisinin tercih edileceğine yönelik gerçekleştirilen kay-kare fark testi sonuçlarına göre kendilik algısı ile okul doyumu arasında eklenen doğrudan yolun modele anlamlı katkı sunmadığı ( $\Delta\chi^2 = 3.65$ ,  $sd = 1$ ,  $p > .05$ ) ve bu nedenle tam aracı modelin daha tercih edilebilir olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, tam aracı modelde yer alan tüm yol katsayılarının anlamlı olması diğer taraftan kısmi aracı modelde yer alan kendilik algısı → okul doyumu doğrudan yolunun anlamlı olmaması nedeniyle de tam aracı yapısal model en iyi model olarak belirlenmiştir. Şekil 1’de ergenlerin kendilik algıları ile okul doyumları arasında öznel zindeliğin tam aracı olduğu yapısal modele ait yol katsayıları sunulmuştur.



**Şekil 1.** Kendilik Algısı ile Okul Doyumu Arasında Öznel Zindeliğin Tam Aracı Rolü

Not. \*\*  $p < .01$ ; ns anlamsız; KaPar Kendilik algısı parseli, ÖzPar Öznel zindelik parseli; OdPar Okul doyumu parseli

### Bootstrapping İşlemi

Ergen öznel zindeliğinin kendilik algısı ile okul doyumu ilişkisinde tam aracı rolü bootstrapping işlemi de test edilmiştir. Bu işlem sonucu oluşan doğrudan ve dolaylı etkilere yönelik katsayılar ve bu katsayılarla ilişkin güven aralıkları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Tam Aracı Modele Ait Bootstrapping İşlemi

Yollar	Bootstrap değerleri		Bias %95GA	
	Katsayı	SH	Alt limit	Üst limit
<i>Doğrudan etki</i>				
Kendilik algısı → Öznel zindelik	.68	.04	.58	.77
Öznel zindelik → Okul doyumu	.54	.05	.42	.63
<i>Dolaylı etki</i>				
Kendilik algısı → Öznel zindelik → Okul doyumu	.37	.05	.27	.46

Tablo 3'te sunulan bootstrapping katsayıları ve bu katsayılarla ait güven aralıkları incelendiğinde doğrudan yolların anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak, kendilik algısının okul doyumunu dolaylı etkilediği yolun da anlamlı olduğu söylenebilir (bootstrap katsayısı = .37, %95GA = .27, .46). Tüm bu sonuçlar neticesinde, ergenlerin öznel zindelikleri onların kendilik algıları ile okul doyumları arasında tam aracı rol üstlendiği ifade edilebilir.

### Tartışma

Bu araştırmada ergenlerin kendilik algıları, öznel zindelikleri ve okul doyumları arasındaki ilişkiler ağı incelenmiş ve öznel zindelik kendilik algısı ile okul doyumunu arasında tam aracı olduğu ortaya konmuştur. Başka bir ifadeyle, ergenlerin olumlu bir kendilik algısına sahip olmaları onların öznel zindelik düzeylerini güçlendirebileceği ve bu güçlenme ile de ergenlerin okullarından doyum sağlamalarına katkı sağlanabileceği istatistiksel desteklenmiştir.



Araştırmada ele alınan modelin adım adım değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlk olarak kendilik algısının ergenlerin öznel zindeliklerini pozitif yönde yordadığı ele alınabilir. Olumlu kendilik algısına sahip ergenlerin kendilerini harekete geçirebilme gücü olarak nitelendirilen motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003; Hay, Ashman ve Van Kraayenoord, 1998; Marsh ve Craven, 2006; Özbay, Örsel, Akdemir ve Cinemre, 2002; Seaton vd., 2014). Dolayısıyla motivasyon düzeyinin yüksek olmasıyla ergenler kendilerini daha zinde hissedip, enerjileri ve canlılık düzeyleri de artabileceği akla gelmektedir. Bununla birlikte kendilik algısının fiziksel performansla olan ilişkisi de öznel zindeliğin pozitif yönde yordanmasını açıklayabilmektedir. Kendilik algısı yüksek olan ergenler becerilerini göstermek arzusu içerisinde olup fiziksel enerjilerini aktif tutabilirler ve bu sayede de öznel zindelik düzeylerini de artırabilirler. Fiziksel performansın yanında hem kendilik algısının hem de öznel zindeliğin içsel kaynaklı neşe, ilgi ve canlı olma ile ilişkili olduğu ifade edilebilir (Ryan ve Deci, 2008). Bunlara ek olarak, kendilik algısı yüksek olan bireylerin çevrelerinde daha popüler, ısrarcı ve iletişime açık olmaları; bunun yanı sıra kendilik algısı düşük olan bireylerin ise daha içe kapanık, sessiz olmaları da (Baumeister vd., 2003; Hay vd., 1998; Keefe ve Berndt, 1996) öznel zindellikle ilişkisini ortaya koymaktadır. Nitekim öznel zindelik de girişkenlikle, ısrarcı, dayanıklı ve dışadönüklükle pozitif yönde; deneyimlere kapalı olmak ile içedönüklükle negatif yönde ilişkilidir (Ryan ve Frederick, 1997; Ryan ve Deci, 2008). Alanyazında belirtilen çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bu çalışma kapsamında ortaya çıkan ergenlerde kendilik algısının öznel zindeliği pozitif yönde yordadığı bulgusunun tutarlı ve akla yakın olduğu düşünülmektedir.

Araştırma modelinde yer alan diğer bir bulgu; öznel zindeliğin ergenlerde okul doyumunu pozitif yönde yordamasıdır. Bu bulgunun da farklı noktalarla açıklanabileceği düşünülmektedir. Öznel zindeliği yüksek olan bireylerin günlük yaşamlarında daha üretken olabildikleri ve stresle daha kolay başa çıkabildikleri ileri sürülmektedir (Penninx vd., 2000). Nitekim bu özellikleri yüksek olan bireylerin okul ortamında başarılarının artabileceği ve okula kolay uyum sağlayabilecekleri akla gelmektedir. Benzer şekilde öznel zindelik düzeyi yüksek olan bireyler bilişsel yeteneklerini daha etkili kullanabilmeleri de (Canby, Cameron, Calhoun ve Buchanan, 2015) okul doyumlarını artırabilmelerinde kolaylaştırıcı bir rolünün olabileceğini düşündürmektedir. Bunlarla birlikte, öznel zindeliğin mutluluk, öz-saygı ve yaşam doyumunu gibi bireylerin okul doyumunu artırabilecek değişkenlerle de olumlu yönde anlamlı ilişkiler içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak, öznel zindeliğin duygusal dengesizlik ve depresyonla negatif ilişkisi ile psikolojik, duygusal ve sosyal iyi oluş gibi bireylerin ruh sağlığını artırabilecek ve yaşam doyumlarını güçlendirebilecek değişkenlerle de pozitif yönde ilişkili olması yine okul doyumuyla ortaya konulan bu bulgunun alanyazın ile tutarlı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında belirlenen modelde yer alan son bulguda ergenlerin kendilik algılarının öznel zindeliğin aracılığı ile okul doyumlarını artırabileceğidir. Alanyazın incelendiğinde farklı değişkenlerin öğrencilerin okul doyumunu etkileyebileceği ifade edilmektedir. Bunlar arasında okul iklimi, öğrencinin okulda kendini güvende hissetmesi, öğretmeninden destek görebileceğine yönelik algısı ile kendine yönelik algısı gösterilmektedir (Papšová, Valihorova ve Nábělková, 2012; Siddall, Huebner ve Jiang, 2013). Bu noktadan hareketle, araştırma kapsamında ortaya çıkan kendilik algısı, öznel zindelik ve okul doyumları arasındaki ilişkiler ağı daha detaylı olarak incelenmiştir. Ergenlerin kendilik algılarının düşük olması korku, kindarlık ve stres gibi olumsuz duyguları pekiştirebileceği ve bu olumsuz kendilik algısının da onların yaşam enerjilerini, motivasyonlarını ve canlılıklarını düşürebileceği ve bu düşüş ile de okula doyum sağlamanın azalabileceği düşünülebilir. Diğer bir taraftan ise kendilik algılarının güçlü olmasıyla öz-saygıları ve öz-güvenlerinin artacağı, ilgi, istek, heves, eğlence ve yüksek enerji gibi öznel zindeliği artırabilecek duyguların ve düşüncelerin çoğalabileceği akla gelmektedir. Bu olumlu duyguların ve düşüncelerin çoğalmasıyla ergenlerin arkadaş ilişkileri, sınıf içi etkileşimleri gelişebilecek ve okula yönelik algılarında değişimler meydana gelerek doyum elde etmelerinin artabilecektir. Bir başka açıdan ergenlerin kişilerarası ilişkilerinden de şekillenebilen kendilik algısının güçlenmesi onların yaşama daha umutlu bakabilmelerini yordayabilmektedir. Daha önceki araştırmalardan da yola çıkarak (Daehlen, 2015; Sarıçam, 2015;

Sun, 2016; Zullig vd., 2011) ergenlerin çevresinde bulunan kişilerden destek görmesi, kendine yönelik olumlu çıkarımlar yapabileceği güçlendirmekte ve okul tükenmişliğini azaltmakta; sosyal, duygusal, bilişsel, davranışsal ve ahlaki yeterlik gibi içsel kaynaklarla öznel zindeliği artırabileceği gibi olumlu gelişmeler aracılığıyla da okul doyumunu artırabileceği çıkarımı yapılabilmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırma kapsamında ortaya konan modelin kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir.

### Sonuç

Bu çalışmada ergenlerin okullarına yönelik bilişsel değerlendirmelerinin kalitesini ortaya koyan okul doyumuna yönelik bir model belirlenmeye çalışılmıştır. Bu model içerisinde de bireyin içsel kaynaklarıyla çevresel kaynaklarının etkileşimiyle oluşan kendilik algısı ile yaşamlarındaki enerji, motivasyon ve canlılık düzeyini ifade eden öznel zindeliğe yer verilmiştir. Çalışmada doğrulanan model ile de okul doyumuna gibi ergenlerin hem akademik, hem de psikolojik iyi oluşlarına önemli katkıları olabilecek bir değişkene ait iki olumlu değişken ve yönleri belirlenmiştir. Bunlardan ilki olan kendilik algısının ergenlerde psikolojik sağlamlık ve zorluklarla başa çıkabilmede önemli bir koruyucu faktör olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ergenlerin kendilik algılarını geliştirebilecekleri bir çevrenin oluşturulması yalnızca onların psikolojik sağlıklarının korunması anlamında değil aynı zamanda eğlenerek ve zevk alarak öğrenme, okula ilginin artması, okula gitme isteğinin artması gibi durumları kapsayan okul doyumunu sağlaması adına önemli olduğu görülmektedir. Ergenlerin kendilik algılarını geliştirerek onların arkadaşlık ilişkileri kurmaları, işbirliğine dayalı birliktelikler oluşturmaları konusunda cesaretlendirilip; okulda kendilerini daha enerjik, zinde ve mutlu hissetmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte, kendilik algısını güçlendirip ergenlerin motivasyonları yüksek, fiziksel ve bilişsel anlamlı uyanık olmalarına başka bir ifadeyle öznel zindeliklerini yükseltmelerine olanak verilebilir. Böylece, okul ve sınıf ortamının iklimi değiştirilmiş ve öğrencilerin istekli bir şekilde okula gitmelerine katkı sağlanarak okuldan doyum elde etmeleri artırılabilir. Bunların yanı sıra okul doyumunun elde edilmesiyle de Sun'un (2016) belirttiği üzere zorbalık ve kuralları ihlal etme gibi istenmeyen davranışları göstermelerinin de önüne geçilebilir.

Bu çalışmada öne sürülen modelin dolaylı olarak öğrencilerin okul başarılarını artırmada da kullanılabileceği düşünülmektedir. Nitekim, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada okul doyumuna önemli bir belirleyicidir (Jovanović ve Jerković, 2011; Samdal, Wold ve Bronis, 1999). Günümüzde "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı"nda (PISA) ülkemizin konumu ile ilgili tartışmalar süregitmektedir. PISA'da hem akademik başarı hem de öğrencilerin motivasyonları ve okul ortamlarına ilişkin bilgiler değerlendirilmektedir (PISA Türkiye, 2016). Nitekim bu çalışmada konu olan kavramlar ele alındığında kendilik algısı yüksek bireylerin akademik başarı düzeylerinin yükselebileceği; öznel zindelik düzeyi yüksek bireylerin motivasyon düzeylerinin artabileceği ve okul doyumuna güçlü olan bireyin hem akademik başarısının hem öğrenmeye yönelik motivasyonlarının hem de okul ortamına yönelik bakış açılarının güçlenebileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca okul doyumunun sağlanmasıyla ergenlerde okula gitme isteklerinde artış, okuldan hoşlanma, okula karşı ilginin artması, okul aktivitelerinden eğlenme ve okulda daha fazla öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanarak (Sun, 2016), PISA'da yer alan değerlendirmelere katkı sunabilmektedir. Bu noktada, bu araştırma kapsamında öne sürülen model doğrultusunda öğrencilerin olumlu bir benlik geliştirmelerine yönelik bir ortamın oluşturulması ile fiziksel ve bilişsel enerjilerini doğru kanalize edebilecekleri ve böylece okullarında zindeliklerini artırabilecek ve sürdürebilecek bir ortamın oluşturulması sonucunda eğlenerek öğrenmeyi teşvik edebilecek okul ikliminin geliştirilmesi ergenlerin okula uyum sağlamalarında ve okuldan doyum elde etmelerinde etkili olabileceği öngörülmektedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde ergenlerin okula zevkli bir şekilde gitmeye hevesli olacakları ve de akademik başarılarını da artıracabilecekleri düşünülmektedir.

## Sınırlıklar ve Öneriler

Ergenlerin kendilik algıları ile okul doyumları arasında öznel zindeliğin aracılık rolünü inceleyen bu araştırmanın bazı sınırlıkları vardır. Bu sınırlıkları dile getirip sonraki araştırmalara önerilerde bulunmakta fayda olduğu düşünülmektedir. İlk sınırlık olarak; araştırmanın verilerinin toplanmasında öz-bildirime dayalı ölçme araçlarının kullanılması dile getirilebilir. Öz-bildirime dayalı ölçme araçlarıyla verilerin elde edilmesi nedeniyle konu edilen değişkenlerin yalnızca ölçme araçlarının kapsamınca açıklanabileceği ve katılımcıların sosyal istenirlikleri göz önüne alınmalıdır. Sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda bu sınırlığın önüne geçilebilmesi amacıyla öz-bildirime dayalı ölçme araçlarının yanı sıra gözlem, görüşme, akran değerlendirmesi gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasında yarar vardır. Araştırmadaki diğer sınırlık da yöntemsel olarak neden-sonuç bağının tam olarak kurulamamasından kaynaklanmaktadır. Her ne kadar bu araştırma kapsamında nicel yöntemlerde kullanılabilecek en güçlü tekniklerden birisi olan yapısal eşitlik modellemesi kullanılmış ve hatta 10,000 yeniden örnekleme ile bootstrapping işlemiyle aracılık test edilmiş olsa da tam olarak modelde kurulan yolların yönü üzerine yapılacak yorumlarda ve nedensel sıralama yapmakta dikkatli davranmak gerekmektedir. Araştırma kapsamında öne sürülen ve doğrulanan modelde yer alan kendilik algısı → öznel zindelik → okul doyumunu sıralamasını net olarak ortaya çıkartabilmek için boyamsal ve deneysel çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Son olarak örnekleme yöntemi ve katılımcı çeşitliliği ile sınırlığın belirtilmesi gerekmektedir. Araştırmada kolay örnekleme yönteminin kullanılması ve bunun yanı sıra her ne kadar iki farklı il ile dört farklı eğitim kurumundan veriler elde edilmiş olsa da ülke genelinden farklı coğrafi bölgelerinden verilerin sağlanamaması çalışmanın genellenebilirliğinde ihtiyatlı davranmaya itmektedir. Sonraki çalışmalarda Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (NUTS-II) kullanılarak ülkemizi daha detaylı bir şekilde kapsayabilecek ve temsil edilebilecek örneklem sağlanabilir.

Dile getirilen sınırlıkların yanı sıra bu çalışma kapsamında ortaya konulan modelin öneminin de yadsınmaması gerekmektedir. Öğrencilerin psikolojik ve akademik gelişmelerine katkı sunabilecek böylece de hem bireysel hem de toplumsal olarak avantajlar sağlayabilecek olan kendilik algısı, öznel zindelik ve okul doyumunu arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran bu araştırma neticesinde özellikle okul psikolojik danışmanları öğrencilerinin kendilik algılarını ve öznel zindelik düzeylerini güçlendirebilecek psiko-eğitim grupları geliştirmeleri önerilmektedir. Bunun yanı sıra okul psikolojik danışmanları okullarında görev yapan yönetici ve diğer öğretmenlere bu kavramların ergenler üzerindeki önemi hakkında farkındalıklarını artırıcı bilgiler sunmalıdır. Nitekim okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin işbirliği ile okul ikliminin değiştirilmesi daha kolay hale gelmektedir. Uygun okul iklimi sağlandığında da hem eğlenen hem de öğrenen okullar oluşturulabilir ve ergenlerin okullarından doyum sağlamaları ile okul başarısına ve ruh sağlıklarına katkı sağlanabilir. Okulun içinin yanı sıra ergenlerin ailelerine de kendilik algısının önemine, bu değişkenin ergenlerin yaşamlarında zinde olmalarını artırabileceğine ve okul doyumlarının yükselebileceğine yönelik bilgilerin sunulmasında fayda olduğu görülmektedir.

### Kaynakça

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and the AIC. *Psychometrika*, 52, 317-332.
- Akın, A., Satıcı, S. A., Arslan, S., Akın, Ü. ve Kayış, A. R. (2012, Şubat). The validity and the reliability of the Turkish version of the Subjective Vitality Scale (SVS). *4rd World Conference on Educational Sciences, Barcelona, Spain*.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: Akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. ve Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Baumeister, R. F., Campbell, J., Krueger, J. I. ve Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause beter performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Bostic, T. J., Rubio, D. M. ve Hood, M. (2000). A validation of the Subjective Vitality Scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52(3), 313-324.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü* (2. bs.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Canby, N. K., Cameron, I. M., Calhoun, A. T. ve Buchanan, G. M. (2015). A brief mindfulness intervention for healthy college students and its effects on psychological distress, self-control, meta-mood, and subjective vitality. *Mindfulness*, 6(5), 1071-1081.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Daehlen, M. (2015). Child welfare clients and school satisfaction. *European Journal of Social Work*, 18(3), 430-442.
- Danielsen, A. G., Breivik, K. ve Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590.
- Fini, A. A. S., Kavousian, J., Beigy, A. ve Emami, M. (2010). Subjective vitality and its anticipating variables on students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 150-156.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finney, S. J. ve DiStefano, C. G. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. G. R. Hancock ve R. O. Mueller (Ed.), *Structural equation modeling: A second course* içinde (s. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gilbert, P. S., Allan, S. ve Trent, D. (1991). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 293-299.
- Hay, J., Ashman, F. A. ve Van Kraayenoord, E. C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35, 391-400.

- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hoyle, R. H. (Ed.). (2012). *Handbook of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huebner, E. S. ve Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.
- Huta, V. ve Hawley, L. (2010). Psychological strengths and cognitive vulnerabilities: Are they two ends of the same continuum or do they have independent relationships with well-being and ill-being?. *Journal of Happiness Studies*, 11(1), 71-93.
- Inoue, Y., Funk, D. C. ve McDonald, H. (2017). Predicting behavioral loyalty through corporate social responsibility: The mediating role of involvement and commitment. *Journal of Business Research*, 75, 46-56.
- Jiang, X., Huebner, E. S. ve Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073-1086.
- Jovanović, V. ve Jerković, I. (2011). School satisfaction among secondary school students: Relations with school achievement and mental health indicators. *Psihologija*, 44(3), 211-224.
- Katja, R., Paivi, A. K., Marja-Terttu, T. ve Pekka, L. (2002). Relationships Among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), 243-249.
- Keefe, K. ve Berndt, T. K. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16, 110-129.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. ve Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion, and hope*. New York: Springer.
- Marsh, H. W. ve Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Nasser-Abu Alhija, F. ve Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L. ve Williams, G. C. (2010). The energization of health-behavior change: examining the associations among autonomous self-regulation, subjective vitality, depressive symptoms, and tobacco abstinence. *The Journal of Positive Psychology*, 5(2), 122-138.
- Odacı, H. ve Çelik, Ç. B. (2013). Who are problematic internet users? An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2382-2387.
- Özbay, M. H., Örsel, S., Akdemir, A. ve Cinemre, B. (2002). Ergenlerde kendilik algısı ile psikopatoloji arasında bağlantı var mı?. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 179-186.
- Pandey, D. ve Shrivastava, P. (2017). Mediation effect of social support on the association between hardiness and immune response. *Asian Journal of Psychiatry*, 26, 52-55.



- Papšová, M., Valihorova, M. ve Nábělková, E. (2012). Exploring the moderating effect of field dependence-independence on relationship between pupil's school satisfaction and social classroom atmosphere. *Studia Psychologica*, 54(2), 125-136.
- Penninx, B. W. J. H., Guralnik, J. M., Bandeen-Roche, K., Kasper, J. D., Simonsick, E. M., Ferrucci, L. ve Fried, L. P. (2000). The protective effect of emotional vitality on adverse health outcomes in disabled older women. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48(11), 1359-1366. doi:10.1111/j.1532-5415.2000.tb02622.x
- Pershey, M. G. (2011). A comparison of African American students' self-perceptions of school competence with their performance on state-mandated achievement tests and normed tests of oral and written language and reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 53-62.
- PISA Türkiye. (2016). PISA nedir?. 10 Nisan 2017 tarihinde [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=18](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18) adresinden erişildi.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Randolph, J. J., Kangas, M. ve Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93.
- Rotenberg, K. J., Boulton, M. J. ve Fox, C. L. (2005). Cross-sectional and longitudinal relations among children's trust beliefs, psychological maladjustment and social relationships: are very high as well as very low trusting children at risk?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 595-610.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2008). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 702-717.
- Ryan, R. M. ve Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565.
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H. ve Brown, K. W. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 95-122.
- Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1992, Haziran). Adolescent guilt, shame, and depression in relation to sociotropy and autonomy. *The World Congress of Cognitive Therapy, Toronto* içinde (s. 17-21).
- Şahin, N. H., Batıgün Durak, A. ve Koç, V. (2011). The relationship between depression, and interpersonal style, self-perception, and anger. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22(1), 1-8.
- Salama-Younes, M. (2011). Positive mental health, subjective vitality and satisfaction with life for French physical education students. *World Journal of Sport Sciences*, 4(2), 90-97.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. ve Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Samdal, O., Wold, B. ve Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Sarıçam, H. (2015). Mediating role of self efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 1-12.
- Satıcı, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Satıcı, S. A., Uysal, R. ve Deniz, M. E. (2016). Linking social connectedness to loneliness: The mediating role of subjective happiness. *Personality and Individual Differences*, 97, 306-310.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (Ed.). (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G. ve Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: Juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, 34(1), 49-72.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Siddall, J., Huebner, E. S. ve Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 107.
- Sun, R. C. (2016). Student misbehavior in Hong Kong: The predictive role of positive youth development and school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 773-789.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. bs.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Takakura, M., Wake, N. ve Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *Journal of School Health*, 80(11), 544-551.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2000). *Social psychology* (10. bs.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Telef, B. B. (2014). Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 478-490.
- Tian, L., Chu, S. ve Huebner, E. S. (2016). The chain of relationships among gratitude, prosocial behavior and elementary school students' school satisfaction: The role of school affect. *Child Indicators Research*, 9(2), 515-532.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S. ve Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008.
- Tsai, F. F. ve Reis, H. T. (2009). Perceptions by and of lonely people in social networks. *Personal Relationships*, 16(2), 221-238.
- Uysal, R., Satıcı, S. A. ve Akin, A. (2013). Mediating effect of Facebook® addiction on the relationship between subjective vitality and subjective happiness. *Psychological Reports*, 113(3), 948-953.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Wang, X., Yang, L., Gao, L., Yang, J., Lei, L. ve Wang, C. (2017). Childhood maltreatment and Chinese adolescents' bullying and defending: The mediating role of moral disengagement. *Child Abuse & Neglect*, 69, 134-144.
- Ye, M., Li, L., Li, Y., Shen, R., Wen, S. ve Zhang, J. (2014). Life satisfaction of adolescents in Hunan, China: Reliability and validity of Chinese Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 118(2), 515-522.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. ve Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.